



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA
DOCENTE**

VALDIVAN DA SILVA COSTA SOUSA

Brasília, Dezembro de 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VALDIVAN DA SILVA COSTA SOUSA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA
DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes.

Orientação da Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes

Brasília, dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA**Comissão Examinadora:**

Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes (Orientadora)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dr^a Maria Emília Gonzaga de Souza (Examinadora)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dr^a Liliane Campos Machado (Examinadora)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Dedicatória

À minha eterna mãe (in memoriam), que me deu vida. Jamais esquecerei!
Ao meu pai, pois sempre acreditou em seus filhos e os incentivou para que
estudassem.

Agradecimentos

A Deus, meu bem maior. Sem a sua misericórdia, não estaria aqui, toda honra, toda glória seja dada ao seu nome.

Ao meu esposo Paulo, que sempre me ajudou, com seu apoio e dedicação.

Às minhas filhas, pela compreensão, pois sabiam que mamãe estava estudando.

A minha Orientadora, professora Solange Alves, pelo carinho e afeto, pelo conhecimento transmitido, por não ter desistido de mim.

A todos os professores, direção, coordenação, servidores em geral que trabalham para que esta universidade funcione.

SOUSA, Valdivan da Silva Costa. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento: concepções da prática docente.** Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2013.

RESUMO

Esse estudo buscou investigar concepções da prática docente quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos nos processos de alfabetização e letramento. Recorri a algumas contribuições teóricas, tais como: Soares (1998); Moraes (2012; 2005); Oliveira (2010; 2004); Ferreira; Teberosky (1985) entre outros autores. O intuito foi realçar alguns aspectos teóricos relativos ao tema. Como instrumento metodológico, utilizei a entrevista semiestruturada que, conforme Szymanski (2002), é um procedimento de pesquisa que não possui roteiro fechado, pode ser visto como aberto, já que se baseia na fala do entrevistado. Os resultados, de um modo geral, apontaram para uma amplitude dos termos alfabetização e letramento, predominando, nos relatos, o segundo eixo. Além disso, alguns obstáculos de didatização, de formas de ensinar da leitura e da escrita, bem como limitações quanto aos alcances reais às diferentes demandas de aprendizagem presentes na sala de aula.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, alfabetização, letramento.

SUMÁRIO

MEMORIAL ACADÊMICO.....	8
1. INTRODUÇÃO	10
2.OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo Geral	12
2.2 Objetivos Específicos	12
3. REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1 Alfabetização e letramento: da década de 1980 ao contextual atual	13
3.2 Dificuldades de aprendizagem nos processo de alfabetização e letramento: a diversidade na sala de aula	16
4. METODOLOGIA	20
4.1 - Perfis profissional e acadêmico das professoras que contribuíram com a pesquisa	20
4.2 - Instrumento e procedimento metodológico	21
5. ANÁLISE DE RESULTADOS	23
5.1 Apreensão, por parte das professoras, das dificuldades dos alunos: de que modo intervinham? A que atribuíam?	23
5.2- Relação professor – aluno: o aspecto da dificuldade em foco	25
5.3 – Alternativas didáticas para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino de língua portuguesa	28
5.4-As dificuldades de aprendizagem nos âmbitos escolar e da secretaria de educação	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
APÊNDICE	39

MEMORIAL ACADÊMICO

Sempre gostei muito de falar na sala de aula. Quando fazia o ensino fundamental, gostava da disciplina de Língua Portuguesa, com a professora Deuseli, que considero muito, até hoje; História com o professor Adonildo, nunca fiquei de recuperação nessas disciplinas. Tirava, na época, nota razoavelmente boa. Na fila para formar, sempre dava início ao Hino Nacional, até ganhei prêmios em apresentações de músicas cívicas.

Minha vida acadêmica teve início em 2008, momento em que ingressei no curso de Pedagogia. Foi um curso desejado. Desde a minha adolescência, convivi com professores e, na cidade em que nasci, em Mirador – MA, que só havia na época a formação de magistério. Nesse contexto, ajudava uma tia que era professora da Educação Infantil, com crianças de 4 a 5 anos de idade. Fiquei, desde então, com muito desejo de ser professora e estudar pedagogia, sonho que só se concretizaria muitos anos depois.

Cursei dois semestres do curso numa faculdade particular. Gostei muito, mas tive que interrompê-lo por motivos pessoais. Em 2010, prestei o vestibular na Universidade de Brasília e, para a minha alegria, fui aprovada. Desde então, tenho mergulhado neste universo da aprendizagem com muito entusiasmo e vontade de descobrir mais. O curso não foi fácil, tive que passar por muitos desafios, os quais me levaram, muitas vezes, a pensar em desistir, mas não fui levada pelos desânimos encontrados. Apesar de tudo, continuo até aqui. Encontrei dificuldades em algumas disciplinas e faltou apoio em alguns momentos, mas sou persistente e tentei focalizar no que realmente estava planejado. Fiquei com interesse de estudar sobre o processo de aprendizagem. Todos os projetos, fizemos com ótimas professoras e, cada dia, quero conhecer mais sobre as *dificuldades de aprendizagem*. Através disso, apontar, em diferentes esferas da construção do conhecimento, formas de intervenção. Nos projetos 3, fases 2 e 3, e projeto 4, fases 1 e 2, fiz observação em uma escola pública do DF, localizada em Sobradinho.¹

O meu interesse em aprofundar os estudos no campo da alfabetização se deu através de experiências com alunos das redes pública e particular.

¹É interessante frisar que a Universidade de Brasília, nos cursos de Licenciatura, possui esse formato dos projetos como eixos norteadores. No caso do Projeto III, a ênfase recai sob a elaboração de um projeto de pesquisa. Já o projeto IV, está focado no estágio supervisionado.

Tenho observado, nesses alunos, várias dificuldades de aprendizagens centradas, também, na leitura e na escrita. Por vezes, questões que ultrapassam a dimensão pedagógica corroboram para a aparição dessas dificuldades. Tais aspectos não serão tratados nesse trabalho, mas penso que anunciar é relevante. Com isso, resolvi pesquisar sobre esse processo que é tão complexo e decisivo na vida do aluno. Trabalho, desde o início do curso, com “reforço escolar”. Essa atuação me permite entender, com mais especificidade, as dificuldades encontradas nas séries iniciais no âmbito da leitura e da escrita. A empresa em que trabalho em Sobradinho-DF tem vários alunos das séries iniciais que apresentam dificuldades de aprendizagem em diversas áreas. O aluno que recebo vem com dificuldades na escrita, na interpretação textual e na leitura. Faço, com esse aprendiz, um reforço pedagógico em cima das dificuldades que são apresentadas. Existem alguns professores, na área de humanas e exatas, que nos ajudam a desenvolver um trabalho para que, no final do ano letivo, esse aluno não repita o ano na mesma série/ano. Os professores ajudam esses alunos em áreas específicas, tais como: matemática, português, e no processo da alfabetização, com dificuldades na leitura, escrita e interpretação.

Pretendo continuar nessa área e seguir a carreira de professora de séries iniciais. Quero prosseguir pesquisando e descobrir mais do que há no processo de alfabetização e letramento, a fim de intervir didaticamente. Reconheço que a formação (inicial e continuada) assume papel central nas intervenções didáticas, bem como nos resultados alcançados.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu, conforme realcei no memorial, da necessidade de entender as dificuldades de aprendizagem, principalmente no campo da leitura e da escrita. Daí a importância de apreender o que vem sendo realizado, no contexto da prática docente, na tentativa de superar obstáculos a uma aprendizagem significativa.

É sabido que, a partir da década de 1980, sobretudo com o surgimento da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), algumas posturas didáticas frente à construção do conhecimento, entre eles, a escrita alfabética, foram revistas. Com isso, a alfabetização não se limita a uma questão de método. Entre outros aspectos, aquela teoria sinaliza para um complexo e rico processo de apropriação do sistema de escrita alfabética realizado pelo sujeito que aprende.

Algumas pesquisas, tais como Oliveira (2004), Cruz (2008) apontam alguns aspectos quanto ao trato, na sala de aula, dos diversos ritmos de aprendizagem. Aqueles alunos que, tanto se encontram num ritmo avançado de construção do conhecimento, como, por outro lado, aqueles que apresentam dificuldades na apropriação dos diversos objetos de conhecimento e que precisam, sistematicamente, de intervenções didáticas na sala de aula que os auxiliem a avançar. Considerando tais aspectos, pretendo, nesse estudo, apreender um pouco das concepções e alternativas didáticas adotadas por professores frente às dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, especificamente no que concerne à leitura e à escrita no 1º ciclo.²

Nesse estudo, recorreremos a Chartier (2000) para compreender um pouco das alternativas didáticas e pedagógicas. De acordo com a autora, as mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer nas definições dos conteúdos a serem ensinados, que constituiriam as *mudanças de natureza didática*, ou dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, organização dos alunos na classe, etc.) que se caracterizariam como *mudanças pedagógicas*.

Através da apropriação das concepções das professoras que contribuíram com o estudo, foi possível analisar os alcances em sala de aula, as limitações frente à

² É pertinente destacar que o primeiro ciclo compreende as antigas alfabetização, 1ª e 2ª séries no sistema seriado. No caso do Bloco Inicial da Alfabetização, adotado na secretaria de educação do DF: 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo.

heterogeneidade das aprendizagens, as alternativas que essas profissionais têm adotado para propiciar um contexto de avanço nos eixos de leitura e escrita no 1º ciclo.

A seguir, destacoos objetivos da pesquisa, contribuições teóricas no campo estudado, a metodologia adotada, seguida das análises dos dados.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar concepções da prática docente quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos nos processos de alfabetização e letramento

2.2 Objetivos específicos

Analisar as alternativas didáticas e pedagógicas adotadas pelas professoras na sala de aula, a fim de que seus alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, se apropriem do sistema de escrita alfabética.

Analisar os encaminhamentos didático-pedagógicos empregados pelas professoras, objetivando formar alunos leitores e produtores de textos.

3.REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Alfabetização e letramento: da década de 1980 ao contextual atual

A partir do que a literatura nos aponta, entendo que a década de 1980 foi um marco em algumas definições no campo da didática, desencadeando, dessa forma, mudanças no âmbito do ensino de língua portuguesa. Dentre as contribuições nessa área, especificamente no que concerne ao processo de alfabetização, merece destaque o trabalho de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, quanto aos aspectos que fundamentam o processo de apropriação da língua escrita pela criança, e, junto a esses, reitero, nesse trabalho, o papel da escola e do professor como mediadores dessa (re) construção.

A alfabetização é um processo, na verdade, que designa tanto a língua escrita como o seu desenvolvimento. Soares (2006) defende que atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Segundo Ferreiro (1996, p.24)

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social, mas as práticas, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.

Tal como a autora, Morais (2005)aponta que o sujeito que aprende assume um protagonismo no processo de reconstrução da escrita alfabética. Desse modo, lançaria mão de várias alternativas para apropriar-se das propriedades desse sistema.

Segundo Ferreiro (1996), a leitura e a escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor no seu cotidiano.

Na visão de Soares (2004), a invenção do letramento surge a partir da necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p.6).

Um dos avanços consideráveis, atualmente, é talvez o uso da denominação letramento, (que muitos teóricos postulam ser sinônimo de alfabetização) em suas

diferentes concepções. Segundo Soares (1998), “letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas” (p. 15). De acordo com a autora, essa palavra vem da língua inglesa literacy.

Kleiman (1995) e Soares (1998), ao discutirem a questão da origem do letramento, afirmam que o termo começou a ser utilizado no Brasil por especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas a partir da publicação da obra da Professora Mary Kato (1986) *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Ainda na mesma década (1988) surge, no cenário educacional, o livro: *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, onde a referida autora, logo na introdução do livro, apresenta distinção entre alfabetização e letramento. Na década seguinte, Ângela Kleiman (1995) *Os significados do Letramento* e Magda Soares (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*, lançam suas obras contribuindo, mais ainda, para as discussões, reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento.

Ao me reportar à alfabetização e ao letramento, recorri a Soares (1998) que aponta que:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p.39-40).

Fazer uso da leitura e da escrita, isto é, aprender a ler e a escrever, é promover a inclusão do sujeito sob os aspectos do convívio social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros, acarretando na transformação da vida do sujeito.

Segundo Ferreira, (1999):

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transforma. (p.47)

O educador deve valorizar as ideias do aluno, uma vez que ele vê que seu professor escreveu no quadro aquilo que disse, o aluno estará associando que tudo o

que falamos poderá ser escrito. Fará a relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita. O professor pode (e deve) colocar a criança a parte da importância que a leitura e a escrita têm para nós perante a sociedade, mostrar que tudo o que vamos fazer, precisamos estar ligados diretamente com a leitura e a escrita.

A criança não entra sem um conhecimento prévio da linguagem na instituição escolar. Por estar inserida num universo letrado, traz consigo experiência de interação, apropriação dos mais variados materiais letrados. Esse dado corrobora com o que aponta Soares (1998), já que enfatiza que nas sociedades industrializadas não existe iletrismo. Desse modo, o sujeito pode não ser alfabetizado, mas possuir um nível de letramento.

Assim, na concepção anteriormente delineada, entendo que a referida autora parte do pressuposto de que existe um *elo*, uma *conexão*, entre alfabetização e letramento. Sobre a alfabetização, Moraes (2005) defende que o sujeito que aprende se apropria de um sistema e não um código. Nesse processo, passaria por um processo semelhante ao que a humanidade passou para construir a escrita. Nessa empreitada, a criança, por exemplo, faria as seguintes perguntas:

Como é que essas coisas estranhas que chamam de letras funcionam juntas umas das outras? O que é que elas têm a ver com os objetos (ou ações, ou sentimentos, etc) que estão registrando no papel? Por que essas letras e não outras é que estão aí? Etc...etc (MORAIS, 2005, p. 37).

Partindo do princípio de que afirmar que um sujeito, para ser considerado letrado ou estar em processo inicial de letramento, segundo Soares, precisa ser no mínimo alfabetizado, ou seja, ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita, equivale a afirmar, também, que pessoas que não adquiriram a tecnologia da leitura e da escrita, portanto pessoas “analfabetas” são consideradas iletradas. Essa questão é muito polêmica, uma vez que existem teóricos, a exemplo de Soares, que afirmam que, em uma sociedade moderna, marcada pelo avanço científico e tecnológico, onde a escrita está presente em todo o contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas.

A seguir, explorarei um pouco das dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e da escrita, remetendo-me à diversidade na sala de aula.

3.2 Dificuldades de aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento: a diversidade na sala de aula

O termo dificuldade de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando, assim, retirar-lhe o estigma clínico que caracterizava. Surge, então, uma primeira definição proposta por Kirk (1962) em que era bem evidente a ênfase dada ao componente educacional e o distanciamento, em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como deficiência mental, privação cultural, entre outras.

Conforme atestam alguns autores (MAINARDES, 2007; 2001; ALAVARSE, 2009), a escola, como instituição de formação e de construção do conhecimento, vem sendo, principalmente nas últimas décadas, desafiada a *dar conta* dos diferentes ritmos de aprendizagem nela existentes.

Essa preocupação vem sendo ampliada à medida que surgem novas propostas orientadoras de um ensino que priorize a diversidade na sala de aula, assegurando, desse modo, as aprendizagens esperadas para cada nível/ano de escolarização. Nesse contexto, entendo que a proposta dos *ciclos* vem sendo interpretada por diversos estudiosos como uma alternativa que conjuga ensino e intervenções didáticas que favorecem um acompanhamento específico desse universo heterogêneo que existe na sala de aula.

Entendo que para operacionalizar um ensino ajustado às potencialidades dos educandos e, mais, objetivando a ampliação de seus *esquemas* (GOIGOUX, 2002), é urgente uma mudança curricular que defina, clarifique as competências a serem ensinadas. Nesse contexto, lembro das contribuições que a teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991) põe em relevo, no sentido de tratar, especificamente, das transformações por que passam os saberes. Minha preocupação está centrada na etapa do *saber a ensinar* da cadeia da transposição didática, dado que os documentos elaborados precisam, impreterivelmente, explicitar com clareza as competências a serem apreendidas pelos aprendizes.

Sei, por outro lado, que os ciclos têm imposto mudanças nas práticas pedagógicas, na medida em que diversos professores vêm se mostrando incomodados com as dificuldades de aprendizagem reveladas pelos educandos. Isto foi constatado mesmo entre docentes que não consideravam aquela proposta (dos ciclos) como uma opção de ensino viável (CUNHA, 2007; OLIVEIRA, 2004). Diante disso, formas de agrupamento, intervenções diferenciadas vêm sendo adotadas pelas mestras.

Um dos perigos, entretanto, ligado ao tratamento dos diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula, em nossa compreensão, é a perda de finalidade das atividades propostas e dos objetivos a serem alcançados, em nome do respeito ao aluno, aspecto também observado por Cunha (2007). Seu estudo nos ajuda a entender, a partir do contexto de São Paulo, como vinha sendo pensada e operacionalizada a proposta dos ciclos no interior de turmas do 1º e 2º ciclos, numa análise que abordava globalmente a prática docente. Contudo, em se tratando do atendimento à heterogeneidade, não encontro, naquela pesquisa, o exame de formas de proceder das professoras que revelassem, especificamente, como vinham ajustando o ensino das diferentes áreas do conhecimento à heterogeneidade das aprendizagens e, mais, não havia referência à ocorrência ou não de formas de cooperação na sala de aula, nas quais as mestras estimulassem alunos de distintos níveis a interagir e aprender com a ajuda dos pares.

Reiterando a complexidade marcada pelo atendimento à heterogeneidade das aprendizagens, observei, no estudo desenvolvido por Cruz (2008), o reconhecimento de avanços no ensino e no aprendizado dos alfabetizandos, quando o coletivo de uma escola pública municipal de Recife definia, com clareza, metas para cada um dos três anos do primeiro ciclo. Esta autora enfatizou, no entanto, que, embora houvesse um amplo entendimento de que era preciso respeitar o ritmo dos alunos, havia entraves evidentes para concretizar formas de atendimentos individualizados, de modo a favorecer aprendizagens diferenciadas.

Durante o estágio e a pesquisa de campo, foi possível perceber como é grande o número de alunos que apresenta dificuldades de aprendizagem no processo da alfabetização e letramento, percebo, também, que tipo de tratamento esses alunos recebem por parte do professor, que, às vezes, introduz rótulos em relação aos aprendizes que apresentam dificuldades.

Nos últimos anos, principalmente, vários autores contribuíram com teorias que vêm explicar o rico e complexo processo que a criança passa para se apropriar e construir a base alfabética de escrita. Se antes a preocupação estava centrada no melhor método de alfabetização (sintético, analítico, analítico-sintético, fônico) atualmente, com aquelas contribuições, a preocupação recai no processo de didatização dos diferentes objetos do saber, bem como nas especificidades de apropriação por parte de quem aprende. Aposta-se, então, no contexto atual, em metodologias que propiciem, independentemente do ritmo do aluno, a aprendizagem.

De acordo com pesquisa realizada por Oliveira (2004), ao indagar as professoras que contribuíram com o estudo acerca da heterogeneidade das aprendizagens, aquelas profissionais realçaram que não existia sala homogênea, até apontavam fatores positivos de se ter diferenças na sala de aula, visto que enriquecia as trocas entre os pares. Ao perguntar sobre os fatores que corroboravam para a existência dos diferentes ritmos de aprendizagem, por outro lado, as mestras enfatizaram que se dava à ausência de um ambiente alfabetizador, a problemas psicológicos, orgânicos, entre outros.

A pesquisadora, ainda se reportando a essa questão, indagou as professoras quanto às alternativas adotadas em sala de aula para lidar com a heterogeneidade de saberes. As mestras, entre outras coisas, apontaram para o trabalho em grupos, preocupando-se com os níveis de escrita, por exemplo, a adequação das atividades aos diferentes ritmos, a fim de assegurar uma inserção real dos alunos nas tarefas propostas, bem como propiciar seu avanço no ciclo, no campo da linguagem.

Para que as deficiências sejam amenizadas e as dificuldades dos alunos que estão sendo alfabetizados sejam supridas, Freire (2005) diz que o professor tem que partir da realidade do aluno, pois a primeira leitura que o sujeito faz é a leitura do mundo. Ele não chega pronto para ser alfabetizado, mas vem com conhecimentos prévios da sua realidade, uma bagagem de conhecimento do mundo. Nesse momento, é oportuno que o professor leve em conta o que o aprendiz traz e partir da sua experiência, para, assim, se apropriar da leitura e da escrita, pois envolve o aluno de uma maneira que suas dificuldades vão sendo superadas.

Um projeto educativo comprometido com o social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir, a todos os seus alunos, o acesso à alfabetização, necessária para o exercício da cidadania, que é um direito de todos.

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização devem ser detectadas, a princípio, pela observação por parte dos professores e pais, para, juntos, buscarem ajuda de outros profissionais que farão intervenções adequadas de acordo com as necessidades de cada um.

Nesse sentido, é esperado que os alunos tenham direito a uma educação de qualidade e que atividades educativas propostas sejam bem aceitas e desenvolvidas. E, a partir disso, espera-se aprimorar, valorizar e aperfeiçoar a formação do professor, pois o educador é o maior responsável pela concretização do desenvolvimento do aluno.

Acredito que um conjunto de fatores contribui para a superação das dificuldades de aprendizagem presentes na sala de aula, em específico, no então conhecimento ciclo

de alfabetização, entre eles, creio, é preciso uma contribuição significativa dos órgãos governamentais para uma maior e melhor estruturação da educação brasileira. Oportunizar estudo, formação de professores (inicial e continuada), repensar o currículo, a fim de assegurar as expectativas de aprendizagem previstas para cada etapa da escolarização básica. Com isso, penso, as disparidades, discrepâncias atuais em relação às aprendizagens, diminuiriam.

No campo do ensino, acredito que esse pode ser desenvolvido num contexto de ludicidade, de criatividade, assegurando, também, o prazer em aprender. A escola pode ser um local de descobertas, incentivos e aprimoramentos pessoais, visando, principalmente, o desenvolvimento intelectual da autonomia, criando sujeitos ativos dentro da sociedade, de forma a superar as dificuldades no processo ensino aprendizagem.

A seguir, descrevo os procedimentos e instrumento metodológico adotado na pesquisa.

4. METODOLOGIA

A metodologia aqui descrita priorizou os seguintes itens: perfis profissional e acadêmico das professoras, instrumento metodológico, procedimentos quanto à análise dos dados.

4.1 Perfis profissional e acadêmico das professoras que contribuíram com a pesquisa

Quadro 1- perfil das professoras

Identificação	Formação	Pós-graduação	Anos de atuação com ensino
Professora “A”	Antigo magistério Graduada em letras/espanhol	Não possui	15 anos como professorada Secretaria de Educação do Distrito Federal 16 anos de exercício no magistério.
Professora “B”	Antigo magistério Graduada em Pedagogia	Sim. Psicopedagogia e Orientação escolar	2 anos como professora da Secretaria de Educação de Planaltina de Goiás - GO. 10 anos de exercício no magistério.

Conforme informações obtidas e descritas no quadro 1, as professoras entrevistadas atuavam na rede pública de ensino contando com, pelo menos, dez anos de experiência no magistério. As duas professoras cursaram o magistério (atual normal médio) e possuíam, na ocasião da pesquisa, graduação. Uma delas era graduada em letras/espanhol, a outra, em pedagogia. Apenas a professora B cursou pós-graduação lato

sensu. As mestras declararam, também, participar de cursos de aperfeiçoamento pelas Secretarias de Educação do Distrito Federal e pela Secretaria Municipal de Educação de Planaltina de Goiás – GO.

4.2 Instrumento e procedimento metodológico

Recorro à entrevista semi-estruturada para me apropriar do que as professoras estavam realizando em suas salas de aula frente às dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e da escrita no 1º ciclo.

Entrevista é uma das formas que permite uma maior interação entre o pesquisador e o pesquisado, considerando as entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas ou, entre um pesquisador e um grupo de pessoas, no caso das entrevistas em grupo ou focais.

No meu caso, recorri à entrevista semi-estruturada. Tal como afirma Szymanski (2002), essa entrevista é um procedimento de pesquisa que

não possui roteiro fechado, pode ser visto como aberto, já que se baseia na fala do entrevistado. Entretanto, os objetivos precisam estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor (p.18-19).

Do mesmo modo, Lüdke e André (1986), destacam que aquela modalidade de entrevista se desenrola a partir de um roteiro (básico) de operacionalização não-rígida, que possibilita, com isso, que o entrevistador faça, quando necessário, adaptações ao longo da mesma. Optei por esse procedimento metodológico, nessa modalidade, já que a mesma proporciona uma maior interação entre os sujeitos. Nesse caso, o entrevistador, poderia se articular de uma maneira desejável à obtenção de dados que numa modalidade fechada não conseguiria.

Se na pesquisa estruturada o entrevistador segue um roteiro rígido e perguntas padrão, na entrevista semi-estruturada, de acordo com May (2004, p.149), a diferença central “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco.

Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que, nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

A entrevista ocorreu com duas professoras que atuavam nos 1º e 2º anos do 1º ciclo, na residência de cada uma.

Para análise dos dados, recorri à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Esta envolve as seguintes etapas: iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens. Assim, especificamente, a análise de conteúdo constitui:

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Ainda segundo Bardin (1977), o objetivo básico da análise de conteúdo pode ser resumido na manipulação das mensagens, no que se refere ao seu conteúdo e à expressão deste, evidenciando, desta forma, indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a mesma da mensagem.

Assim, para o bom andamento do processo, a contextualização deve ser considerada como uma das principais atitudes, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2005, p. 24).

Seguem três grandes eixos seguidos de temas relativos. O primeiro abordou o aspecto das dificuldades de aprendizagem num espectro mais amplo. Em seguida, a presença das dificuldades no âmbito da alfabetização e do letramento e, por fim, as saídas encontradas para o problema por parte da escola, bem como da secretaria de educação.

Seguirei apontando os resultados da pesquisa.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

Conforme anunciado nessa sistematização, tive como objetivo analisar as concepções da prática docente quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos nos processos de alfabetização e letramento.

Para isso, recorri à entrevista semi-estruturada priorizando os seguintes eixos: o aspecto das dificuldades de aprendizagem num espectro mais amplo (apreensão e intervenção, por parte das professoras, frente às dificuldades dos aprendizes, Aspectos que levam os alunos a apresentarem dificuldades nos eixos de leitura e escrita na escola, Relação professora-alunos frente às dificuldades, Reação dos educandos diante das intervenções realizadas pela professora, Interações entre os pares, considerando o aspecto da dificuldade de aprendizagem, Envolvimento (ou não) dos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem frente às propostas das professoras).

No segundo bloco, priorizei questões que envolvem o trabalho frente às dificuldades de aprendizagem nos campos da alfabetização e do letramento (trabalho realizado pelas professoras no contexto das dificuldades de leitura e escrita, o trabalho específico realizado no âmbito da leitura e da escrita, entre outras questões).

No terceiro bloco, enfoquei questões ligadas ao tratamento das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e da secretaria de educação.³

Seguirei apontando o que as mestras destacaram quanto aos aspectos anteriormente explicitados.

5.1 Apreensão, por parte das professoras, das dificuldades dos alunos: de que modo intervinham? A que atribuíam?

As duas professoras declararam perceber as dificuldades dos alunos, e, durante a entrevista, apontaram algumas alternativas didáticas. A professora A, por exemplo, apontou o seguinte:

Sim. Começo trabalhando com jogos, material concreto e atendimento individual (**Professora A**).

³ Verificar questões completas nos apêndices.

Embora não tenha especificado, até então, essas formas de atendimento individualizados, essa iniciativa da professora parece revelar um cuidado com as singularidades presentes na sala de aula. Esse dado corrobora com o defendido por Leal (2005), já que sinaliza para essa característica do professor em geral, bem como do professor alfabetizador. De acordo com a autora, é preciso pensar em formas diferenciadas, na sala de aula, de intervenção, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Do mesmo modo, a professora B também declarou:

Sim. Eu consigo identificar os que têm dificuldades e eu costumo intervir através de atividades diferenciadas e levando ao conhecimento dos pais.

Diante dessa realidade em trabalhar com alunos em dificuldades, tive a preocupação em apreender a que fatores as professoras atribuíam esse quadro. De um modo geral, as duas mestras relacionavam a heterogeneidade das aprendizagens ao contexto familiar, já que os alunos que não possuíam, na ótica delas, esse apoio, apresentavam dificuldades de aprendizagem. Sobre esse assunto, vejamos o que a professora B apontou:

A maior dificuldade em relação a essa problemática, realmente é a participação dos pais. Aquele aluno que tem desde cedo a ajuda dos pais, tem jogos lúdicos, acesso ao material escolar, esse aluno tem menos dificuldade de aprendizagem.

Assim como a professora anterior destacou, Oliveira (2004), ao entrevistar professoras que atuavam no 1º ciclo e perguntar, em específico, a que elas atribuíam a heterogeneidade das aprendizagens constatou que, mais uma vez, o problema estava centrado num ambiente alfabetizador.

Os depoimentos parecem indicar a atribuição da responsabilidade por aprender a ler, produzir textos, entre outras competências, ao poder aquisitivo dos pais, à existência de um ambiente alfabetizador no lar; sem esse ambiente, os alunos não renderiam bem na escola. Por outro lado, as professoras reconheciam que cada aluno tinha um ritmo (isto seria um processo natural). A pesquisa apontou, ainda, que essa heterogeneidade

também estaria vinculada, essencialmente, às oportunidades que o aprendiz teve, à história de vida; enfim, sua origem determinaria seu rendimento em sala de aula e, posteriormente, e/ou concomitantemente, as oportunidades sociais.

Creio, assim como aponta Leal (2005), que o professor em geral, e o professor de alfabetização em específico, precisa de uma formação sólida para lidar com a heterogeneidade pedagógica. De acordo com a autora, os agrupamentos favorecem um trabalho interativo promotor de aprendizagens, com a regulação do professor, claro.

Não acredito nesse suposto determinismo. Se por um lado, o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem pode estar inserido num contexto difícil, por outro, esse mesmo aluno não estará isento de êxito na escola.

5.2 Relação professor – aluno: o aspecto da dificuldade em foco

Observando o aspecto da heterogeneidade na sala de aula, focando, dessa vez, nas implicações ocorridas na relação professor-aluno, perguntei às professoras como se relacionavam com esses aprendizes que tinham dificuldades. Diante dessa realidade, a que alternativas as professoras estavam recorrendo? Vejamos o que declarou a professora A:

Fico mais próxima desse aluno e fazemos atendimento individual, pra que esse aluno cresça na sua aprendizagem.

De acordo com a professora B, remetendo-me à mesma questão,

Gosto de separar o grupo, não rotulando esse aluno com dificuldades, mas gosto de separar para fazer atividades diferenciadas e levá-los ao raciocínio.

Não sei, até porque não aprofundei essa questão, se essa professora realizava esse trabalho objetivando inserir esse aluno no fluxo da turma. Pela resposta, infiro que sim. Por outro lado, há pesquisas como a já mencionada Oliveira (2004) que, entre outras coisas, apontou que havia, entre as professoras pesquisadas, aquelas que

realizavam esse trabalho diferenciado ora recorrendo a alternativas que ocupassem o aluno sem um propósito de avanço, ora com o objetivo de inseri-lo no grupo classe.

Noutra pesquisa, Oliveira (2010)houve, a partir das entrevistas semi-estruturadas, essa preocupação em apreender formas de cooperação na sala de aula. No conjunto dos dados, um que me chamou a atenção foia interação constante entre a professora e o grupo de alunos mais avançado, na ótica dela. Até mesmo a forma como uma das professoras do 1º ano conduzia as atividades era reveladora do quanto beneficiava o grupo que não tinha dificuldades.

Percebo, de posse dos dados, o interesse, por parte das mestras, em acompanhar os alunos com dificuldades, pensando, inclusive, em alternativas de intervenção didática.

Ao perguntar como os alunos reagiam frente às intervenções das professoras, obtive, por parte das mestras, o seguinte quadro:

Muitas vezes apresentam melhoras, mas às vezes não adianta
(Professora A).

De acordo com a professora B,

Eles reagem bem e estão prontos a realizar tarefas, alguns mesmo com as intervenções, não conseguem realizar. A gente encaminha, faz relatório e já pede ao pai para encaminhar.

Preocupa-me esse retrato de que alguns alunos não reagem bem às intervenções didáticas. Estaríamos, de fato, diante de uma dificuldade do aluno ou da escola em lidar com a diversidade? Haveria alguma relação entre esse diagnóstico e as expectativas das docentes em relação ao avanço (ou não) do aprendiz? São algumas das questões que faço e, certamente, em outros estudos, aprofundarei. Um fato é que considero urgente uma formação (inicial e continuada) que priorize a reflexão do saber experiencial, do saber da prática(TARDIF, 2002).

Além disso, nesse mesmo bloco, procurei apreender as concepções das professoras acerca das relações entre os pares na sala de aula. Aqueles que se

destacamna aprendizagem se envolvem com aqueles que têm dificuldades? Encontrei diferenças entre os depoimentos das professoras. Conforme a professora A,

Geralmentesão mais tímidos, ficam restritos.

Já a professora B,

Depende de caso pra caso, tem alunos que o relacionamento dele é muito bom, interage de uma forma bem dinâmica com os outros;tem os outros que são tímidos, aí a gente procura levá-lo através da brincadeira, através da psicomotricidade, levá-los a ter um relacionamento num todo, levá-los a ter essa interação com os outros alunos.

Ainda nesse bloco, procurei investigar, por parte das professoras, se havia, diante das atividades propostas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, um envolvimento, de modo a propiciar um avanço significativo. Mais uma vez, realço que foi a concepção das professoras, não dos alunos. Com isso, acentuo que é necessário realizar pesquisas que, também, busquem ouvir os aprendizes.

Conforme a professora A,

Àsvezes. Há pouco interesse, não tendo preocupação em terminar o que começou, e percebo que sempre recorre ao professor, pedindo ajuda ou copia dos coleguinhas.

Interessante destacar, com relação ao depoimento da professora A, a busca por ajuda, do aluno, junto ao professor. Penso que seria uma boa alternativa, já que, através da interação com a professora, o aprendiz poderia avançar na construção de seu conhecimento. Causa-me estranheza, entretanto, quando a mestra afirma, com tranquilidade, a busca, também, por ajuda dos colegas, porém, com o intuito, inclusive, de copiar. É provável que, em muitos casos, não haja uma reflexão por parte do aprendiz se apenas copia as respostas da atividade de um colega de classe.

A resposta da professora B foi mais genérica, vaga, não possibilitando inferências significativas. Entretanto, esse fato deveu-se, também, a não ter tido desdobramentos da pergunta no momento da entrevista. Ela afirmou:

Nem todos demonstram esse interesse, uns sim e outros não.

A seguir, enfocarei, especificamente, questões relativas à prática pedagógica no âmbito da alfabetização e do letramento.

5.3 – Alternativas didáticas para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino de língua portuguesa

Conforme destaquei inicialmente, o objetivo foi partir de um espectro mais amplo de trabalho com as dificuldades de aprendizagem na sala de aula para, em seguida, abordar o trabalho específico nos eixos de leitura e escrita.

Sobretudo nos anos iniciais, a literatura aponta a relevância da prática de alfabetização e de letramento, com o intuito de formar alunos que leiam e escrevam autonomamente (SOARES, 2003; 1998; MORAIS, 2012, 2005).

De acordo com a professora A,

passo leitura para casa e trabalhamos também com esse aluno com aulas de reforço.

Conforme conversa que tive com essa professora, na ocasião da entrevista, ela declarou, também, que adotou, em articulação com a escola, o projeto de leitura. Esse tinha como objetivo estimular a leitura em casa. Desse modo, cada aluno, semanalmente, levava um livro de literatura seguido de uma atividade para ser realizada. Nesses casos, me pergunto: a família estaria assumindo parceria ou a empreitada de ensinar? Estaria a professora retomando essa leitura em sala de aula? Somente através de um trabalho de observação, poderia confirmar ou não esses encaminhamentos.

O fato é que, em se tratando da compreensão textual, Brandão (2006) pontua que, embora esse eixo seja, por vezes, negligenciado nas práticas pedagógicas, é oportuno enfatizar que sem a compreensão, a leitura “perde todo o sentido” (p. 59). A autora defende que é preciso conceber esse eixo como objeto de ensino e de aprendizagem, visto que não se compreende um texto *naturalmente*, através de sua leitura.

Reportando-me a mesma questão, ou seja, o que as profissionais propunham, em termos de leitura e escrita, na sala de aula, a professora B declarou o seguinte:

Quando vejo que o aluno apresenta dificuldade, já começo a trabalhar com atividade, com o lúdico, o concreto. Quando vejo a dificuldade, eu apresento a ele não só o tradicional, a gente leva a receita do bolo, história em quadrinho, uma bula de remédio, revista etc, para que seja solucionado o problema.

O trabalho com gênero textual na sala de aula precisa ser bem planejamento, já que alguns não se adequam à prática com crianças pequenas, a exemplo da bula de remédio. Enfocar a poesia, parlendas, cantigas de roda, num contexto em que os alunos têm um ritmo próprio de sua faixa etária desencadearia, penso, maior envolvimento. Por outro lado, um gênero como a bula de remédio precisa ser previamente pensado quanto a sua pertinência nesse universo da alfabetização.

Percebo, através da fala da professora, um enfoque dado ao letramento. Esse dado corrobora com o defendido por Soares (1998), já que a autora defende a perspectiva de alfabetizar letrando. Com isso, se priorizaria, atividades que enfocassem o sistema de escrita alfabética, bem como o trabalho com diversos gêneros textuais, abordando o letramento.

Nesse mesmo bloco, indaguei trabalho com leitura considerando o ano-ciclo em que as professoras atuavam. No caso da professora A, a turma era de 1º ano (crianças com aproximadamente seis anos de idade), já a professora B, lecionava no 2º ano (crianças com aproximadamente sete anos de idade).

Sobre esse assunto, a professora A apontou:

Conto histórias, faço leitura de texto e trabalho também com música.

Ao me reportar ao depoimento anterior, algo me “salta aos olhos”: a predominância da leitura, em sala de aula, pela professora. Creio que momentos de leitura coletiva, já que se tratavam alunos com seis anos de idade, portanto, muitos ainda não leem convencionalmente, seriam pertinentes para essa etapa de escolarização, tal como aponta Oliveira (2013).

Já em relação à professora B, cuja atuação, no ano da pesquisa, era com crianças com sete anos de idade, houve um aspecto diferenciador. A mestra enfatizou:

Priorizo mesmo a história e o reconto.

Na medida em que a mestra indicou a atividade de reconto de histórias, isso remete a um trabalho de retomada do texto trabalhado por parte da criança. Entendo ser essa uma tarefa complexa e necessária no trabalho com o letramento, tal como atestam Oliveira (2013) e Leal (2005).

Através do que as professoras priorizavam no trabalho com a leitura na sala de aula, indaguei, ainda, o que priorizavam no eixo da escrita. Interessante que os depoimentos revelam uma proximidade com o trabalho do letramento e não com a escrita alfabética, tal como defendem Ferreiro; Teberosky (1985) e Moraes (2012; 2005).

Confirmando esse dado, a professora A apontou:

sempre depois de trabalhar, contar a história em sala de aula, fazemos perguntas, peço pra eles recontarem a história, dramatizar.

Do mesmo modo, a professora B declarou o seguinte:

Geralmente, eu separo uma parte de alguma leitura ou parlenda, e ali ele, ou trava língua, e daí trabalhamos o texto em um todo.

Conforme os depoimentos anteriores, a predominância do eixo do letramento, já que as falas revelaram essa prioridade, parecia camuflar ou isentar o trabalho com a alfabetização. Nessa ocasião, me pergunto: o que a formação inicial, bem como os encontros de formação continuada vem priorizando quanto ao ensino de alfabetização e letramento? Estariam as professoras tendo oportunidade de refletir sobre esses eixos de ensino de língua.

Realço, também, que, com a existência do Programa Nacional do Livro Didático, os livros de alfabetização avançaram muito no eixo do letramento, porém, as análises iniciais apontam o quanto o trabalho com o sistema de notação alfabética era ausente.

Nesse bloco, perguntei, também, às professoras se havia um trabalho específico de compreensão leitora com as crianças. Nesse caso, esperava que as mestras se remetessem, por exemplo, às diferentes formas de abordagem de um texto. Ou seja, se as crianças, desde o início da sua escolarização, praticavam a reflexão textual, inclusive, dentro de uma perspectiva de inferência. Os relatos apontaram para um trabalho de reconto, novamente, mais do que a explicitação de outras alternativas de interpretação textual.

Com relação a esse trabalho, a professora A declarou,

Quando o aluno conta a história, se tem sequência lógica quando está narrando a historinha.

Na mesma direção, a professora B apontou:

Sim. Contando história e o aluno também construindo a sua história.

Por fim, perguntei às professoras se era possível conciliar os trabalhos de leitura e escrita num contexto heterogêneo, diverso. Enquanto a professora A destacou o trabalho coletivo,

Nossa correção é coletiva, pois às vezes é difícil falar para o aluno se ele está em construção no que diz respeito a sua aprendizagem.

A professora B, ao contrário, revelou fazer um trabalho individual,

Bom, levo os alunos à compreensão do texto, discutimos e depois partimos para o individual.

Realço, ao finalizar essa análise, a importância de pensar em formas de didatização do ensino nos momentos de formação continuada. Os relatos trazidos nessa análise parecem revelar dificuldades em lidar com esses eixos de ensino, considerando, também, as diferentes demandas de aprendizagem presentes nas escolas.

5.4 As dificuldades de aprendizagem nos âmbitos escolar e da secretaria de educação

Concluindo o bloco de perguntas, tentei verificar, na ótica das professoras, se havia uma preocupação, para além da sala de aula, com o tratamento didático e pedagógico das dificuldades de aprendizagem. Ou seja, estaria a escola, junto com o corpo docente, contribuindo na/para a superação dessas dificuldades? Haveria algum programa, material, proposto pelas secretarias de educação pesquisadas, acerca desse assunto?

Conforme as professoras, no que se refere ao papel das escolas, a professora A revelou que tinha o projeto interventivo. De um modo geral, a escola se organizava para elaborar sequências didáticas, entre outras atividades, a fim de dar a esse aluno um atendimento específico quando eram detectadas as dificuldades de aprendizagem.

No caso da professora B, relatou que:

Sim. Temos também o centro, onde tratamos esse aluno com dificuldade, onde temos uma equipe com vários especialistas, tais como; psicopedagogo, clínico e institucional temos o orientador educacional, psicólogo e se esse aluno tem maior dificuldade de aprendizagem, é encaminhado ao neurologista.

Não notei, de forma explícita, alternativas didáticas e pedagógicas que buscassem a superação das dificuldades de aprendizagem. Parece ter predominado, no depoimento da professora, atitudes extraescola, assumindo uma postura mais médica do que pedagógica. Não descarto a relevância da primeira alternativa, mas penso que a escola parece não estar pensando em assumir o papel pedagógico na/para a superação das dificuldades apresentadas pelos aprendizes.

Ainda no mesmo bloco, procurei saber, também, quais os avanços e limites que a escola vinha enfrentando frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos?

Diante disso, a professora A respondeu:

Tem apresentado mais é dificuldade de aprendizagem, é em geral, toda turma ter alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que antigamente não era assim, devido também ao uso de drogas e tudo tem se tornado muito difícil.

Já a professora B declarou, a respeito dessa questão, o seguinte:

Os avanços acontecem quando há a participação dos pais junto à escola, acontece o desenvolvimento esperado. Somos limitados também em relação aos materiais e tantas outras coisas que poderíamos estar trabalhando, mas, o que podemos fazer é estar levando o aluno ao conhecimento de outras coisas pra que ele possa aprender, como também acredito muito no lúdico, acredito que a interação do aluno ele aprende de uma forma mais significativa.

Entendo que é primordial o papel da família no âmbito educacional, como também destaco que a falta de recursos leva, sim, ao não sucesso do aluno na aprendizagem, claro que não é fator decisivo. Percebo, ainda, nos relatos das professoras que a escola, até hoje, parece não ter assumido, enquanto coletivo, um projeto que, de fato, venha redirecionar esse quadro das dificuldades de aprendizagem. Tudo leva a crer que o professor, em sua sala de aula, permanece, em geral, realizando um trabalho solitário nessa empreitada o que, a nosso ver, dificulta (e muito) no avanço das práticas escolares em geral, bem como das práticas didáticas e pedagógicas, em particular.

Aposto a relevância de um trabalho coletivo e volto a frisar a relevância de investimento, por parte da secretaria de educação, em formação continuada de professores, priorizando, inclusive, o tema enfocado nesse trabalho de conclusão de curso.

A seguir, destaco as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi grande o desafio que norteou a elaboração desse estudo. Entretanto, percebo a importância que o mesmo exerce na reflexão do papel da escola, bem como da prática docente em assegurar uma aprendizagem significativa às demandas que recebem.

Enfocar, especificamente, as dificuldades de aprendizagem no âmbito da alfabetização e do letramento, para mim, foi revelador de sua importância, bem como da prioridade que esse tema pode (e deve) ter na formação do pedagogo. Observei, através dos relatos, o quanto as professoras tinham dúvidas quanto à conceituação desses termos, bem como de suas implicações no aprendizado da leitura e da escrita por parte dos alunos.

A explicitação dos dispositivos pedagógicos também foi bem genérica, ou seja, as professoras, ao se remeterem às suas práticas, pareciam não ter clareza do seu fazer num nível explícito. Em outras ocasiões, em que já terei experiência com esse instrumento (entrevista), penso que terei como apreender melhor as concepções das professoras sobre seu fazer. Esse exercício de explicitação precisa romper as barreiras das salas de aula, de modo que os pares possam compartilhar os saberes praticados.

É preciso saber se, tal como se apresenta, o ensino é capaz de oferecer ao aluno o que ele necessita no aspecto das suas dificuldades de aprendizagem. “Fórmulas prontas” não existem, mas é importante pensar na possibilidade de mudar, experimentar e acrescentar sempre novas contribuições que possam ajudar na formação de um profissional mais consciente de seu fazer.

Acredito que nenhum aluno parte do zero ao ingressar na escola, sendo assim, já sabe muitas coisas e consegue resolver alguns problemas. Assim, ao se aprofundar na questão das dificuldades de aprendizagem, devo observar que vários fatores precisam ser levados em consideração no processo de alfabetização e letramento, a exemplo dessas experiências prévias ao ingresso na escola. Entretanto, é a instituição escolar que tem o papel de inserir, sistematicamente, esse aprendiz em práticas reais de leitura e escrita, a fim de assegurar sua autonomia.

Diante de tudo que foi pesquisado, posso concluir que não basta somente nos apropriarmos de discursos impactantes, voltados para uma educação de qualidade. É preciso colocar em prática o pensamento, pois de nada adianta refletir, discutir inquietar-se com as questões do ensino, tão somente, se não formos em busca de mudanças, se não permitirmos mudanças nas práticas. É importante extrapolar o

universo teórico e pensarmos, coletivamente, em alternativas que explorem as diversas formas de colocar em prática os objetos de saber, a exemplo da escrita.

Penso que esse é um tema que merece ser profundamente estudado, inclusive priorizando o acompanhamento de práticas pedagógicas que vêm conseguindo alcançar resultados significativos no trato das dificuldades dos aprendizes na alfabetização e no letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.35-50, jan./abr. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 1977.
- CHARTIER, A-M. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation: Innovation et réseaux sociaux**, n. 34. p. 41-56, 2000.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CRUZ, M. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. Recife, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- CUNHA, I. B. da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999 p, 24.
- _____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, pp. 7-19, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, pag. 87.
- GOIGOUX, R. Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, n. 138, p. 125-134, janv/mars, 2002.
- KIRK, S. A. (1962). **Educating Exceptional Children**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA-MENDES, S. A. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...ANPED**, 2013.

_____. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Recife, 2010. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.

_____. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 25, pag 05 – 17, jan/abr.2004

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do Averso. São Paulo: Cortez, 1988. 109 p.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO I:– dificuldades de aprendizagem num espectro mais amplo

1. Você consegue apreender, no universo dos seus alunos, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem nas atividades propostas? Caso sim, como costuma intervir?
2. Na sua opinião, por que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem na escola?
3. Como você se relaciona com os alunos com dificuldades?
4. Como o educando reage frente às intervenções realizadas por você?
5. Como é o relacionamento desse aluno com os colegas de classe?
6. O aluno com dificuldades de aprendizagem demonstra interesse pelas atividades propostas por você?

BLOCO II - Prática pedagógica – dificuldades de aprendizagem no âmbito da alfabetização e do letramento

1. O que você faz, na sala de aula, ao perceber que um aluno, ou um grupo de alunos, está apresentando dificuldades na leitura e na escrita?
2. O que você prioriza no eixo de leitura no ano em que você atua? (leitura de letras, leitura de sílabas, leitura de palavras, leitura de enunciados/frases, leitura de textos)
3. Como ocorre a prática de leitura em sua sala de aula? (você lê, o aluno é chamado a ler individualmente, todos leem com o acompanhamento da professora, todos leem sem o acompanhamento oral da professora?)
4. O que você prioriza no eixo da escrita considerando o ano-ciclo/série em que você atua? (escrita de letras, escrita de sílabas, escrita de palavras, escrita de enunciados/frases, escrita de textos; individualmente? Coletivamente?)
5. Você trabalha com o eixo da compreensão leitora? De que forma?
6. É possível trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura e na escrita num contexto heterogêneo, diverso? De que forma?

BLOCO III - Sobre o tratamento das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e da Secretaria de Educação

- 1.Existe alguma alternativa proposta pela escola para lidar, didaticamente falando, com as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?
- 2.Existe alguma alternativa proposta pela secretaria de educação para apoiar esse aluno com dificuldades de aprendizagem?
- 3.Quais os avanços e limites que a escola tem enfrentado frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos?